

EL ESTILO ACTITUDINAL: UNA PROPUESTA PARA *TODOS Y TODAS* DESDE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

ATTITUDINAL STYLE: A PROPOSAL FOR EVERYONE FROM ITS INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION

Ángel Pérez Pueyo*

Resumen

Este artículo presenta la metodología denominada estilo actitudinal, que consigue, desde el desarrollo de la *responsabilidad grupal* y la *responsabilidad individual*, la inclusión de *todos y todas* en la clase de educación física sin requerir del alumnado actitudes de condescendencia, y buscando el logro individual desde la perspectiva de lo motriz. De este modo, el documento se organiza comenzando por una introducción que presenta los cuatro conceptos básicos que sustentan la propuesta, como son: capacidad, competencia, competencia básica y evaluación formativa. Se continúa con la relación entre la atención a la diversidad, los alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo y la educación física, afrontando posteriormente el desarrollo y explicación de los fundamentos del denominado estilo actitudinal a través de sus tres componentes fundamentales: *la organización secuencial hacia las actitudes*, *las actividades corporales intencionadas* y *los montajes finales*. Se continúa con algunos ejemplos de logros *imposibles* de alumnos con necesidades. Para finalizar, se plantean unas conclusiones que parten de los resultados obtenidos en la investigación con la que vio la luz la metodología y el análisis de las mejoras generadas en los últimos años.

Palabras clave: estilo actitudinal, inclusión, educación física, capacidad, competencia.

Abstract

This article introduces a type of methodology known as *attitudinal style* which, based on the development of both *group* and *individual responsibility*, achieves everybody's inclusion in the P.E. class without demanding condescending attitudes from students, while searching for individual accomplishments from a motor perspective. Consequently, the document is structured as follows starting with, an introduction where the four basic concepts supporting the proposal are presented, namely, capacity, competence, basic competence and educational assessment. Secondly, the relationship among diversity awareness, students with special educational needs and P.E. is dealt with. Thirdly, the development and explanation of the bases of the so-called *attitudinal style* are approached through the study of its three essential components: *sequential organization towards attitudes*, *intentional body activities* and *final performance*. Fourthly, some examples of 'impossible' attainments by students with specific needs are given. Lastly, some conclusions drawn both from the results of the research with which the methodology was brought to light, and from the analysis of the improvements made over the past years are stated.

Keywords: attitudinal style, inclusion, physical education (P.E.), capacity, competence.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 1 de agosto de 2013

* Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León (León). Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

Introducción

En España, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), como consecuencia de cambio de orientación psicológica de los planteamientos conductistas (LGE, 1970) hacia los constructivistas (Coll, 1986) y a través de los nuevos planteamientos curriculares, genera un nuevo modelo de escuela abierto a la diversidad que permanece vigente en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Esta nueva ley (LOE, 2006) destaca la obligatoriedad de alcanzar el principio del *“pleno desarrollo de la personalidad y de las **capacidades** del alumno”* (art. 2.1.a). Esta concreción no implica que el concepto de capacidad sea nuevo, ya que desde 1990 los objetivos de etapa y los de las diferentes áreas (al igual que los de curso y didácticos) se expresan en términos de capacidades, que no conductas (Pérez-Pueyo, 2005, p. 59), y estas deben ser desarrolladas al límite de sus posibilidades en todos los alumnos¹.

El concepto de *capacidad* aparece definido oficialmente por primera vez por el Ministerio (MEC, 1992), como la *“aptitud para hacer, conocer, sentir”* (p. 84). Sin embargo, fue Teresa Mauri (1991) quien lo definió de forma más clara como *“el poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida esta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo”* (p. 32); aunque fue Coll (1986), cinco años antes, quien las organizaba en cinco tipos: *cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social*. La asimilación de este concepto nos permite trabajar con todos los alumnos con independencia de sus características, sin exclusión, como intentaremos demostrar. Sin embargo, después de más de veinte años desde la implantación de la reforma de 1990, parece que tener la *potencialidad* para poder hacer algo y *saber* (tener un conocimiento) no bastan; es imprescindible *ser capaz de hacerlo, saber hacerlo y demostrarlo*. Y es en este punto donde aparece la idea de *competencia* (Pérez-Pueyo, 2012a).

La actual legislación española establece un nuevo elemento curricular denominado competencias básicas (CCBB) definidas como *“aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento*

integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”

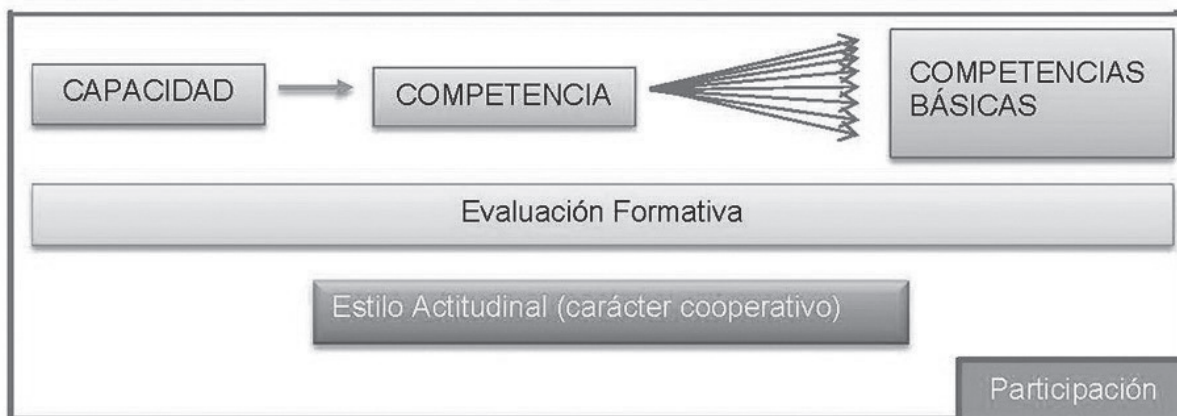
 (RD 1631/2006). Otras autoras como Lleixá (2007) las denomina básicas o claves, definiéndolas como *“todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad”* (p. 31). Sin embargo, y con independencia del matiz que quieran darles los autores, el desarrollo integral de la persona, en el marco educativo actual, requiere de la relación entre las nuevas CCBB y las capacidades (Pérez-Pueyo, 2013).

La relación entre estos tres conceptos (capacidad, competencia y CCBB) no siempre es bien entendida, atreviéndonos a decir que la capacidad es la potencialidad para llegar a hacer algo (y que aparece reflejada en los objetivos que define la administración y que concretamos los docentes en nuestras programaciones). La competencia es la demostración por parte del alumno de lo que realmente puede lograr; todo ello, desde las materias que llevamos a cabo; en nuestro caso, la educación física. Y la competencia básica, un conjunto de conocimientos y aprendizajes generales que, no siendo específicos de ninguna materia, se desarrollan desde la contribución (aportación) de cada una de ellas, siempre en relación con el nivel de capacidad, tipo y grado de aprendizaje de cada materia que se desarrolla en cada nivel (Pérez-Pueyo, 2010 a y 2010b)... Conceptos todos que deben ser valorados.

En la actualidad, el Ministerio de Educación de España establece que *“la evaluación tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para su mejora”* (Orden ECI/2572/2007). Se entiende por *“evaluación formativa”* todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras estos tienen lugar (López-Pastor, 2006, Pérez-Pueyo, Julián y López-Pastor, 2009 y Pérez-Pueyo, 2010). Aunque sin olvidar que, para que se desarrolle de manera adecuada, debe llevarse a cabo con metodologías en un marco de participación (Tinning, 1996 y López-Pastor, 2008). Este marco, en nuestro caso, se denomina: estilo actitudinal. La tabla 1 intenta representar la relación entre todos estos conceptos que se vinculan al mismo. Pero todos los alumnos, sin excepción, deben participar y requieren de nuestra atención.

¹ La utilización del género masculino a lo largo del presente documento se realiza exclusivamente por una cuestión de fluidez.

Tabla 1.



En el título II de la LOE (2006), “Equidad en educación”, se definen a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Entre estos se encuentran el alumnado con necesidades educativas especiales identificado como aquellos que requieren, por un periodo determinado de su escolarización o a lo largo de toda ella, apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. No se debe olvidar que, en todos los casos, se subraya que la educación se regirá bajo los principios de normalización y de inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Estos fundamentos presentados nos dan paso a la presentación de nuestra propuesta para todos y todas desde la inclusión a través del estilo actitudinal. Para ello, comenzaremos realizando una breve aproximación a la atención a la diversidad en educación física. Continuaremos presentando los elementos que componen la propuesta que sustentan una metodología de inclusión. Contaremos algunos ejemplos de alumnos con necesidades cuyos logros demuestran su inclusión a través del área de educación física. Y finalizaremos con una serie de conclusiones relacionadas con la metodología.

Después de la aparición oficial del estilo actitudinal en 2005², en 2008 se creó el grupo de trabajo interdisciplinar

e internivelar Actitudes (imagen 1), el cual ha permitido que la metodología evolucione gracias a los procesos de investigación-acción que ha generado.



Imagen 1. Grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar Actitudes (www.grupoactitudes.es).

La atención a la diversidad en educación física

Hoy día, nadie duda del enorme potencial de la educación física tanto a la hora de la integración del alumnado de necesidades especiales (Bravo, 2008, Gómez, 2009, Kasser, 2005, Lieberman, 2009, Mendoza, 2009, Ríos, 2003 y Torres, 2010) como del inmigrante y de minorías étnicas (Arraez, 1998, Gomendio, 2000, Jodar y Ortega, 1999, López-Pastor, Pérez-Pueyo y Monjas, 2007, Marín, 1999, Mora, Díez y Llamas, 2003 y Velázquez, 2006).

La Constitución de 1978 estableció, como uno de los principios democráticos rectores de la nuestra sociedad, que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (art. 14). El problema fundamental radica en que:

² Sin embargo, los orígenes del estilo actitudinal son variados, y, siendo imposible citar tantos compañeros y amigos, dos son los que voy a destacar. Por un lado, a López-Pastor, con principios de procedimiento docente y las aportaciones de su grupo de trabajo internivelar de Segovia, al que siempre estaré agradecido por la reflexión que generó en mis procesos de evaluación y que eran mi asignatura pendiente. Y por otro, a Carlos Velázquez y varios de sus compañeros del grupo La Peonza, con sus propuestas de carácter cooperativo o el aprendizaje cooperativo que me permitieron no solo nutrirme de multitud de ideas, sino profundizar e identificar los puntos comunes y diferentes de nuestras propuestas concretas.

Sin haberlo conseguido aún por falta de recursos económicos, profesionales, metodológicos o didácticos, debemos hacerlo (por justicia y convicción) con los que, siendo todavía más diferentes, son iguales a los que no hemos conseguido integrar en el día a día de nuestras clases (López-Pastor, Pérez-Pueyo y Monjas, 2007).

De hecho, desde 1990 desaparece la figura del *exento* del área de educación física (Orden de 10 julio de 1995) en relación con el alumnado con problemas asociados a la salud o las deficiencias físicas, debido a la incorporación del concepto de capacidad, y a la incorporación de las adaptaciones curriculares (significativas, no significativas, de acceso, etc.).

Desde nuestra área, al trabajar en términos de *capacidades*, la motriz se convierte en el medio y no en el fin de nuestra labor. Este hecho implica que las cuatro restantes capacidades (cognitiva-intelectual, afectivo-motivacional, relaciones interpersonales y la inserción social) requieren ser trabajadas de manera simultánea y con un similar grado de importancia, pero, desde luego, no jerarquizándolas (MEC, 1992a).

La falta de intencionalidad en el proceso de enseñanza se convierte en la causa fundamental del escaso aprendizaje. Por ello, en los últimos tiempos se vuelven a levantar voces reconocidas como las de Devís y Peiró (2011) que reafirman la idea de que:

La práctica de actividades físicas sin tener una idea de lo que se quiere hacer con ellas es un signo de que no son educativas. Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio, puede haber aprendizaje, pero no educación (p. 68).

En este mismo sentido, autores como Buscá (2011), en relación con los enfoques que deben seguir los procesos de investigación educativa, comentan que los docentes deben encargarse de “adecuar las propuestas de innovación ideadas por los expertos en función de las características y necesidades de la comunidad educativa” (p. 64) si se pretende evolucionar en el mundo de la educación física.

La realidad demuestra que la escasa intencionalidad con la que se diseñan las actividades, respecto a estas cuatro capacidades desde la perspectiva educativa, hace extremadamente complicado generar actitudes positivas en los alumnos hacia la educación física (Pérez-Pueyo, 2005). La intencionalidad en la aparición de los aspectos sociales, concretados en las capacidades de las relaciones interpersonales y de la inserción so-

cial, son los que favorecen la posibilidad de desarrollar al individuo de manera integral (Pérez-Pueyo, López-Pastor y Monjas, 2007).

La generalización del proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales (físicas, psíquicas, sensoriales o sociales, agravado en los últimos años por la ingente incorporación de alumnos provenientes de otros países) ha provocado que el profesorado en general, y el de educación física en particular, se haya encontrado con que tiene que impartir su asignatura a un alumnado que nunca ha participado en sus clases y ante el cual no sabe muy bien cómo actuar, hasta dónde y qué pueden trabajar, cómo adaptar las diferentes actividades a sus características especiales, ni cómo conseguir que se integren en las actividades de todo el grupo. Esta situación suele crear un cierto grado de ansiedad entre el profesorado de educación física, que necesita urgentemente dotarse de unos conocimientos y recursos didácticos que no posee o domina. Sin embargo, y asumiendo los problemas que genera este tipo de alumnado, en las clases existe otro considerado *normal* por no estar diagnosticado bajo ninguna patología y que suele dar, incluso, más problemas de integración. Son alumnos con problemas en las capacidades afectivo--motivacional, en la de relaciones interpersonales y/o en la de inserción social.

Por ello, y asumiendo que solo es una posibilidad metodológica, aunque generadora de excelentes resultados, presentamos el estilo actitudinal.

El estilo actitudinal

Esta propuesta didáctica, centrada en una metodología basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, se desarrolla desde una perspectiva significativa que consiga una mayor motivación hacia la educación física y garantice el mismo o mejor nivel de resultado que cualquiera de las propuestas dominantes en el panorama habitual de nuestra área (Pérez-Pueyo, 2005 y 2010a). Sin embargo, este resultado no solo debe entenderse desde la perspectiva motriz, sino desde el resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (Coll, 1986, MEC, 1992a, RD 1513/2006 y RD 1631/2007). Aunque el valor fundamental se centra en permitir trabajar y conseguir lograr a *todos* los alumnos de una clase, sin excepción y desde el concepto de inclusión, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser (Pérez-Pueyo, 2005).

Para ello, el estilo actitudinal se desarrolla a través de tres componentes: *la organización secuencial hacia las actitudes, las actividades corporales intencionadas y los montajes finales*.

Actividades corporales intencionadas

Las actividades corporales intencionadas (ACI) deben implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2005), pero desde una perspectiva tanto individual como grupal. En este último sentido, el grupo es considerado como un conjunto de personas que desarrollan una actividad común, sin olvidar en ningún caso que cada una tiene sus propios sentimientos, satisfacciones y miedos, e intentando establecer un punto de partida real y común para todos. Para ello, el profesor debe cambiar su rol de mero transmisor por el de mediador, facilitador o *ayudador* (Roger, 1982, Meirieu, 1998 y Van Manen, 1998). Debe elegir aquello que considere más adecuado para alcanzar los objetivos previstos desde una visión conjunta y no individual, y siempre desde la heterogeneidad del grupo.

El desarrollo integral del individuo *en un entorno social*, así como el desarrollo de competencias establecido en la legislación actual (LOE, 2006), obliga a un planteamiento global y no individualista del trabajo, en el que las relaciones sociales y las condiciones personales van a ser el detonador del trabajo; y, en consecuencia, de las actitudes como punto de entrada al desarrollo integral y conjunto del alumnado.

En general, en las clases de educación física es habitual el uso de la competición como elemento motivador (MEC, 1992b), convirtiéndose en marginadora y, lo que es peor aún, autoexcluyente. La razón habitualmente la encontremos en la aplicación de una *pedagogía venenosa*, generando una *conciencia autoritaria* (Fernández-Balboa, 2003) que convierten a determinada parte del alumnado en lo que denominamos una *baja en combate* (Pérez-Pueyo, 2005). No olvidemos que para muchos alumnos nuestras clases pueden ser una auténtica batalla diaria donde su única preocupación es sobrevivir sin ser herido emocionalmente.

Por todo ello, quizás la única manera de que los alumnos disfruten aprendiendo es consiguiendo que se sientan bien con ellos mismos o dentro de un grupo; y esto no será posible si se sienten discriminados, no valorados o comprueban sistemáticamente que son incapaces de conseguir los retos que les proponemos. Si realmente se

pretende que conozcan sus posibilidades, pero las reales, y no las que les han hecho creer a base de situaciones competitivas, se deberá plantear el trabajo a través de objetivos no basados en conductas, sino en capacidades. Sin embargo, esta necesidad parece haberse reducido en el mundo de la educación física a defender la importancia de valorar el *proceso* por encima del *producto*, llegando incluso a renunciar al producto. Es habitual escuchar, sobre todo en relación con las *bajas en combate* o a los menos dotados físicamente, que, si no lo logran, por lo menos lo intenten... Y ¿eso es suficiente? Parece que, en muchos casos, sí; porque suelen, al menos, aprobar (Pérez-Pueyo, 2012b).

El problema gira en torno a que seguimos estableciendo los mismos mínimos absurdos, que a priori sabemos que no va a conseguir, por lo que no nos queda más remedio que terminar aprobando al alumno si se ha esforzado (o, al menos, eso parece), pero no los ha alcanzado. La cuestión está, además, en cómo demostrar que un alumno se esfuerza y otro no... Pero, sobre todo, ¿qué instrumento de evaluación permite cuantificarlo? No debemos olvidar que hacerles creer que el esfuerzo tenga siempre recompensa no les ayuda a conocer la realidad a la que se tendrán que enfrentar. Pero no malinterpreten estas palabras, porque no hablamos de rendirnos. Todo lo contrario, hablamos de asegurarnos de que lo consiguen. Que su esfuerzo y el nuestro son suficientes para lograrlo. Y que lo mínimo que logren todos en nuestra clase es más que suficiente para sentirse orgullosos de su consecución³.

En definitiva, importa el producto, pero no a cualquier precio. El proceso es el único que puede ayudar al individuo a afrontar el *fracaso* (aunque la palabra no debería ser esta) o, al menos, no darle el sentido catastrofista que alberga. "Fracasar (no conseguir) no es malo, lo malo es rendirse o hacerlo antes de empezar" (Pérez-Pueyo, 2012b).

Son muchas la características que puede tener una actividad para ser correcta, pero nuestro trabajo es saber elegir lo adecuado para ayudar al alumno a lograrlo. Por eso, las ACI se caracterizan por:

- La actividad, que no ejercicio mecánico o repetitivo sin sentido alguno, reporta al alumno el placer y la satisfacción por la conquista. Este se implica en ella, descubre su papel y actúa. El es-

3 Hablamos, por ejemplo, de que todos (sin excepción) anden en zancos, salten a la comba doble, se suban de pie encima de los hombros, corran una determinada distancia o tiempo sin andar o...

fuerzo y la responsabilidad son la clave de la consecución de los logros, tanto individuales como colectivos.

- Su intención es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno a través de las cinco capacidades que lo forman, y donde lo motriz (corporal) se convierte en el medio del desarrollo integral de este, siempre en colaboración con los demás compañeros.
- La actividad provoca la interacción con los demás, aspecto fundamental para alcanzar aprendizajes significativos, ya que permite confrontar percepciones, sensaciones, esquemas, intercambiar información, modificar conceptos o esquemas previos (aprendizaje por necesidad), reflexionar... Y que terminarán concretándose en los *montajes finales*.
- Potencia y desarrolla las relaciones entre compañeros a la hora de dialogar, discutir y ponerse de acuerdo al diseñar y poner en marcha los montajes finales.
- Ayuda a que reconozcan sus límites, así como a trabajar para superarlos; donde el desarrollo de las capacidades físicas y de las cualidades motrices, a través de la experimentación, el trabajo y la constancia, les permite conseguir los retos que se propongan, tanto individuales como colectivos.
- La continua experimentación y adaptación a situaciones y problemas les invita a colaborar y/o cooperar interiorizando actitudes y valores de solidaridad y respeto, directamente aplicables al entramado social.
- El trabajo específico (analítico y/o programado) no pretende ser el medio exclusivo de adquisición de logros; la intención es que se convierta en una opción, en un requisito y/o en una necesidad que se establezcan los alumnos para la consecución del reto elegido, según su dificultad.
- Ayudan a conocerse a sí mismo y a los demás, valorando las características y aportaciones de cada uno al trabajo final.
- Las ACI son un medio a través del cual se puede alcanzar la autonomía, entendida esta desde el punto de vista del alumno y del grupo. En consecuencia, la autonomía radica en conseguir aquello que se quiere, bien ayudándose de los demás o bien colaborando con los demás para que la alcancen (Pérez-Pueyo, 2010a).

Organización secuencial hacia las actitudes

Por otro lado, pero íntimamente relacionado con las ACI, aparece la organización secuencial hacia las actitudes (OSA). Esta es una estrategia de agrupamiento de los alumnos que parte de la afinidad para terminar

en grandes grupos o trabajando conjuntamente todo el grupo-clase. Si bien procuramos comenzar, cuando sea posible, en parejas o en tríos, no siempre es así. Aunque nunca hace el profesor los grupos.

En general, es habitual que sea el profesor quien agrupe a los alumnos como considere más oportuno, o bien procurando que los grupos estén equilibrados (por sexos, nivel de habilidad, fuerza...), o bien dejando que el supuesto *azar* sea quien los determine. La buena intención del profesor al hacer lo que considera correcto suele convertirse en un primer obstáculo. Aquello que pretende ser un punto de partida para el aprendizaje de la tolerancia, la aceptación de uno mismo y de los demás, así como de la justicia social, se acaba convirtiendo en la excusa de unos alumnos para no trabajar con otros y de otros para no realizar la propuesta motriz establecida. En cualquier caso, parece no ser lo más adecuado para que el aprendizaje del grupo sea significativo.

Los motivos que mueven al profesor a agruparles de forma *supuestamente equilibrada* es demostrar que lo justo es hacerlo así. Sin embargo, los alumnos de secundaria no aprenden ni asumen (en general) el concepto de justicia y equilibrio (igualdad y equidad) cuando se les impone la manera de establecer los grupos. Los alumnos lo aprenden cuando lo sienten; cuando se les hace ver diferentes situaciones o puntos de vista y comprender que lo justo no depende del beneficio o perjuicio propio. Por ejemplo, cuando al grupo de los hábiles (rápidos, fuertes...) se les separa y se les obliga a unirse a otros⁴ para que las actividades salgan bien (y/o el profesor pueda demostrar lo que pretende), crea una situación ficticia e irreal que los alumnos nunca transferirán a su vida cotidiana. Si el objetivo es ser el más rápido, fuerte o hábil, y se lo impiden, desde esta perspectiva la actividad deja de tener sentido. Si la competición en estas edades tuviera para todos el factor motivacional que se le intenta otorgar, no sería necesario separar a los más hábiles;

4 Situación que refleja claramente una discriminación positiva. El profesor une a un alumno rápido con uno lento porque identifica al segundo como tal. Este hecho representa la transmisión de un claro currículum oculto del docente al determinar en la clase que los rápidos deben ayudar a los lentos para que no se sientan humillados al perder. Las preguntas son si no se les humilla más así o si esto no se produce únicamente porque al profesor no se le ocurren otras formas de trabajar el contenido o generar un supuesto interés por este. En cualquier caso, como comenta el Ministerio (MEC, 1992b), la competición en el desarrollo de las clases de educación física no es la mejor manera de motivar al alumnado, ni desde luego la única. Una pregunta, quizás con maldad, ¿cuántas formas diferentes de motivar practicamos diariamente que no lleven implícita la competición? ¿Qué creen que piensa aquel alumno que sistemáticamente nunca gana ante una propuesta de este tipo?

y los que perdiesen seguirían motivados aunque no ganasen nunca. El hecho de separarlos y hacerles perder de antemano la opción de ganar provoca que, en esas ocasiones, los alumnos no se vean motivados, debido a que saben que la situación está manipulada.

Por todo ello, la OSA parte de la idea de que trabajen todos a la vez, pero con la inestimable ayuda de su compañero o amigo, ya que en ningún caso se obliga la elección de pareja-grupo (afinidad). El hecho de que estén trabajando todos a la vez y sin que los demás le estén observando permite dos cuestiones importantísimas: por un lado, que nadie busque la excusa de *no hacer* porque le miren, ya que todos los compañeros están trabajando a la vez. Por otro, el *no hacer* por no saber; ya que el profesor puede acercarse a cualquiera que tenga problemas.

De esta manera, cada uno va realizando, probando y comprobando que es capaz, y de no ser así, mientras los demás siguen trabajando, el profesor puede ayudarles. La capacidad afectivo-motivacional va progresando, debido a que la autoestima del individuo se empieza a ver reforzada, no solo por los hechos, sino también por los comentarios individualizados y puntuales del profesor. La posibilidad de expresarse con el compañero, corregirle, corregirse, explicarle o de colaborar afianza su posición y situación, abriendo nuevas perspectivas cuando el grupo aumente (tabla 2).

2 --- 4 --- 8 --- 16 --- Todo el grupo
(2+2) (4+4) (8+8)
3 --- 6 --- 12 --- 24 --- Todo el grupo
(3+3) (6+6) (12+12)

Tabla 2. Organización secuencial hacia las actitudes.

De este modo, comienzan a expresar opiniones y a que se les escuche. No debemos olvidar que es habitual que, cuando se trabaja con toda la clase a la vez, los líderes tienden a imponer sus opiniones, impidiendo que los demás expresen de manera natural sus necesidades, inquietudes o apetencias. El hecho de que los que tienen una personalidad de liderazgo estén con una única persona en pareja hará, inicialmente, que no influyan en toda la clase, facilitando que todos, en algún momento, se sientan protagonistas. Pero, además, permitirá que cada uno, con su compañero, pueda comentar y experimentar sin verse presionado o se vea obligado a compararse por miedo al ridículo. Sin embargo, no siempre podemos comenzar en agrupamientos por pa-

rejas o tríos. En estos casos, no establecemos grupos de alumnos fijos (de cinco, seis u ocho alumnos), sino que los organizamos por horquillas. Por ejemplo, entre cinco y siete o entre seis y nueve, intentando evitar que se quede fuera el *prescindible*; aquel que amargamente descubre que es descartado en favor de otros compañeros. Aunque en este caso no es fijo el número de integrantes, sí se establece un número máximo y mínimo que pueden elegir por afinidad. La intención es que continúen pudiendo elegir con quién trabajar, pero incorporando a personas que inicialmente no serían las que podemos considerar *miembros natos*.

Consideramos *natos* a los compañeros que uno identifica inmediatamente como integrantes de su grupo ideal. El hecho de que no coincida el número de *natos* con los exigidos implica incorporar a otros que, aunque menos afines, pueden formar parte del grupo sin generar conflictos y donde los momentos de negociación tienen otras implicaciones. Pero es muy importante comprender que, aunque los grupos empiecen con un número de miembros, estos irán creciendo, pasando de cuatro a ocho, de ocho a dieciséis, y así.

El hecho de que se deban unir grupos, por ejemplo, de cuatro en uno de ocho, implica que se van a producir agrupamientos de alumnos que de otra manera difícilmente se pondrían juntos; a no ser por causa de verse involucrados en un grupo anterior que se debe unir a otro. Que la propuesta sea lo suficientemente atractiva va a determinar que trabajar con compañeros con los que habitualmente no lo haría pase a un segundo plano; dando así la oportunidad para que surjan contactos que finalmente desemboquen en grupos habituales de trabajo. De aquí se pasará, obviamente, a unir grupos de ocho formando de dieciséis y, finalmente, de toda la clase. La idea es demostrarles que se puede trabajar todos juntos, disfrutando. De esta manera, no solo se procura alcanzar las necesidades de realización y logro de cada individuo por separado, sino que también lo hacemos por su predisposición para conseguir trabajar en grupo, con lo que ello implica. En consecuencia, la organización del trabajo de clase orientado desde la preocupación por el individuo, de este en el grupo y por la del grupo en sí mismo (Pérez-Pueyo, 2011 y 2012).

Esta visión de desarrollo integral, a través de lo motriz, pretende el desarrollo explícito y coherente de las cinco capacidades. Por ello, con el trabajo inicial por parejas se busca conseguir que lo intelectual, a nivel de comprensión de lo que se intenta realizar, aparezca patente, al ser la única manera de llegar a realizar lo

que se propone. La posibilidad de corregir los errores y afrontar uno de los grandes problemas de algunos de nuestros alumnos, les permite comprobar que son capaces de conseguirlo y comenzar a creer en sus posibilidades evitando el miedo a *los ojos de los demás*. Se empieza a tener que dialogar y expresarse, no solo en pequeños grupos, sino cada vez en grupos más numerosos. Se provocan las relaciones sociales y, en consecuencia, la integración de los más desfavorecidos de una forma natural. De este modo, la consecución de las propuestas planteadas implica a su vez el desarrollo de lo cognitivo-intelectual, lo afectivo-motivacional, las relaciones interpersonales y la inserción social.

Lo que debe quedar muy claro es que nada es absoluto y, por tanto, hay que, siendo coherente con la idea que lo sustenta, adaptarlo a cada situación. Así, no siempre ni en todas las clases se podrá terminar en gran grupo. Sin embargo, el aumentar el tamaño de estos durante las sesiones para que comprueben la diferencia de trabajar de dos a cuatro, u a ocho, es fundamental. Deben aprender que, si bien trabajar en grupo tiene sus problemas, como ocurre al intentar imponer una manera de hacer las cosas, solventados estos problemas, permite alcanzar metas insospechadas.

Los Montajes Finales, que se desarrollarán más adelante, mostrarán la manera de vincular este trabajo con la evaluación tanto del individuo a nivel individual como grupal. Alcanzado este punto, parece evidente que los ejercicios y las progresiones que habitualmente se utilizan para enseñar en educación física no son la manera más coherente de llevarlo a cabo. La razón es obvia desde la perspectiva en que son desarrolladas. Estas surgen como la manera de llegar a conseguir una serie de logros motrices independientes de las personas a las que van a ser aplicadas⁵.

Montajes Finales

Por todo ello, parece lógico que se deba producir un paso coherente en el quehacer diario de las ACI y la organización secuencial hacia las actitudes, y finalizar las unidades didácticas con unos trabajos que muestren tanto el proceso y la mejora individual como grupal (foto 1). A estos trabajos grupales se les ha denominado: Montajes Finales (Pérez-Pueyo, 2010b). Estos pretenden ser la manera de implicar a todo el alumnado en un proyecto que demuestre la posibilidad de cooperar con un objetivo común, aprendiendo a valorarse todos y cada uno de los alumnos respecto a sus posibilidades reales, aprendiendo a ponerse de acuerdo para conseguirlo y sin que se produzcan discriminaciones por razones de raza, sexo, capacidad intelectual o nivel de habilidad motriz.



Foto 1. Algunos de los montajes finales con resultado de espectáculo, aunque no en todas las unidades es así, pero son la antesala (teatro de sombras corporales, pasacalles en zancos en carnaval, casa del terror y circo con combas en la calle).

⁵ Una reflexión antes de continuar.

Si las progresiones que utilizaron con nosotros, cuando nos enseñaron durante la carrera, no consiguieron que todos los compañeros (quizás incluso nosotros) lograsen el éxito esperado, ¿qué posibilidad hay de que esas mismas progresiones funcionen con nuestros alumnos?

O, desde otra perspectiva, si algunas veces aplicamos a nuestros alumnos progresiones que conocemos o leemos sin ser nosotros capaces de lograr lo que solicitamos, ¿por qué no nos aplicamos esas progresiones para comprobar si son eficaces o si nos permiten aprender?

Solo un ejemplo. Son muchos los profesores que solicitan a sus alumnos hacer el ocho con tres pelotas (malabares) explicando una progresión... Sin embargo, ellos no son capaces de hacerlo, y nunca lo fueron. Si la progresión que enseñan fuese eficaz, ¿por qué no se la aplican a sí mismos para ver el efecto? ¿Es que no les gustaría lograrlo? Soy un fiel defensor, en general, de que no hace falta realizar demostraciones delante de los alumnos para que consigan el logro deseado (profesor modelo). Pero ¿eso implica que el profesor

no debe ser capaz de hacerlo o de haberlo conseguido alguna vez? ¿No es perverso pedir aquello que nunca se fue capaz de hacer?

... Pero si continuamos intentando buscar justificaciones a no tener que saber hacer una cosa para poder enseñarla, ¿no parece lógico que lo intentásemos lograr con la progresión que aplicamos a nuestros alumnos? ¿No?... ¿Ni siquiera por orgullo, curiosidad o simple afán de superación personal?

Parece claro que esto genera debate, en relación con la propuesta metodológica que cada uno lleva a cabo como docente...

Una cosa más. Es habitual utilizar los ejemplos de la enseñanza de los entrenadores a los deportistas de nivel para justificar que ellos no realizan... pero no es el caso; ni siquiera extrapolable. Si pensamos en este ejemplo, comprobaremos que esos entrenadores saben hacer los aspectos más básicos de su deporte, que sí sería el caso que se podría asemejar a nuestra situación.

Pero llegar a desarrollarlos implica que el profesor debe estar convencido de que “¡tiene los mejores alumnos del mundo!, aunque debe ser consciente de que no son perfectos”⁶ (Pérez-Pueyo, 2003).

Esta idea lleva implícita las siguientes reflexiones básicas para una educación integral de todos los alumnos:

- Las expectativas del profesor nunca deben establecer el límite de los alumnos.
- El límite de los alumnos se suele encontrar por debajo de las expectativas del profesor; y eso les impide seguir mejorando.
- Si nos conformamos con que un alumno llegue hasta un punto (consiga un propósito), le impediremos que consiga todos los demás.
- Si olvidamos nuestras expectativas concretas, los alumnos establecerán sus propios límites.

Son infinitas las excusas que ponen o ponemos los profesores para no afrontar los problemas que realmente nos impiden avanzar. *Debemos ayudarles a que establezcan sus propias expectativas como parte de un grupo, y así este no tendrá límite.*

Algunos ejemplos

Siempre es difícil decidir poner ejemplos de este tipo de alumnado, sobre todo porque lo más importante es tener claro que son solo un alumno más. No me malinterpreten, sinceramente creo que los alumnos de necesidades especiales no son ni tienen más problemas que otros muchos que forman parte de la clase. En demasiadas ocasiones, otros compañeros no diagnosticados tienen problemas de relación, niveles de autoestima ínfimos o son marginados por su sexo, raza, aunque en nuestras clases suele ser más por su nivel de habilidad motriz; casi siempre generado porque utilizamos la competición como estrategia de motivación... Pero este tema lo dejaremos para otra ocasión.

Veamos dos ejemplos en imágenes. El primero, digamos que se llama Andrés, es un alumno al que a los 11 años se le diagnosticó un cáncer de huesos. Sucesivos tratamientos de quimioterapia y operaciones le hicieron perder la movilidad completa de la rodilla y el tobillo de la pierna derecha a los 15 años... Sin embargo, cuando empezaba a creer que su nueva discapacidad motriz le impediría continuar con su anterior vida de-

portiva, tanto para él como para sus compañeros, comprobar que era capaz de saltar a comba doble le permitió no verse excluido y generar nuevas expectativas en relación con sus posibilidades reales (foto 2).



Foto 2. Andrés saltando a comba doble.

Un caso diferente es el de María. Una alumna de 16 años con sobrepeso, cuya discapacidad intelectual parecía que le impedía seguir el ritmo normal de la clase y cuya capacidad cognitiva se encontraba en niveles de 8-9 años, lo que determinaba adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas.

Su caso es curioso, puesto que hasta la secundaria siempre se pensó que su discapacidad intelectual le debería mermar su proceso normal de desarrollo en educación física y no se trabajó específicamente con ella; dicho de otro modo, parecía normal que no lo lograra. Sin embargo, decidimos probar si nuestra metodología sería capaz también de integrar a este tipo de alumnos y conseguir que su autoestima subiese gracias al logro individual y a la participación grupal... Y parece que así fue.



Foto 3. María realizando diferentes actividades demostrando su logro.

Evidentemente, sí hubo que adecuar los aspectos conceptuales, pero descubrimos su gran potencial y el del grupo. En las imágenes (foto 3) se la puede observar andando

⁶ En mi caso, debo ser un profesor con mucha suerte, porque mis alumnos hacen muchísimo más de lo que soy capaz de imaginar.

en zancos (y enseñándoselo a su incrédula profesora de apoyo), subiéndose encima de los hombros o realizando un rapel... En fin, haciendo lo mismo que sus compañeros, aunque con matices en cuanto a la responsabilidad asumida; lo que en ningún caso desmerece su logro individual, conseguido gracias a la colaboración y cooperación que caracteriza nuestra metodología. Sin embargo, en la foto 4 podemos comprobar en la unidad didáctica de acrobacias cómo María es ayudada por sus compañeros para lograr subir en la torre de tres pisos (foto 4). Pero, a la vez, comprobamos que en las acrobacias grupales, que caracterizan nuestra propuesta en la que todos participan y nadie es excluido para el logro común (Pérez-Pueyo, 2011), se confía en ella para estar en la base con la responsabilidad que ello implica.



Foto 4. María como ágil y portor en logros colectivos.

Conclusiones

La investigación que presentaba a la comunidad científica el estilo actitudinal en 2005 analizaba los resultados de la aplicación a doce centros públicos y concertados de la Escala de Actitudes hacia una Educación Física Integral (EAEFI). La comparación de los tres centros a los que se les suministraba esta metodología, respecto a los otros nueve en que sus docentes decían trabajar las actitudes en sus alumnos, demostraba que, con un valor medio inicial de 2,8 sobre 5 en todos los casos, los alumnos de estos tres centros a los que se le aplicaba el estilo actitudinal conseguían valores en el postest de 4,626 sobre 5, respecto a los 3,659 de los otros nueve (Pérez-Pueyo, 2005).

El estudio analizaba las actitudes de los alumnos, entendidas desde *la responsabilidad grupal, la responsabilidad individual, el conformismo-inconformismo y el concepto de salud positiva*, comprobándose que cuando estas se plantean y afrontan de manera explícita a través de una metodología específica y no dejando nada al azar, los alumnos y sus actitudes mejoran considerablemente. De hecho, se llega a cotas en las que los resultados no solo quedan reflejados en un cuestionario, sino que se hacen patentes a los ojos de todos por

sus comportamientos, logros y actuaciones; realmente con hechos y no con palabras. Respecto a la que nos ocupa en este artículo, el factor *responsabilidad grupal e individual*, este incluye todos los aspectos referentes a las actitudes relacionadas con la aceptación o discriminación de los demás por cualquier tipo de cuestión, pero, sobre todo, por razones de sexo, de habilidad o torpeza ante la actividad física; además de las actitudes relacionadas con la intolerancia o las desigualdades referida a estos mismos aspectos, las implicaciones asociadas, como son el compañerismo o individualismo y la colaboración o cooperación frente a la competición; o las relacionadas con la actividad física y el deporte de competición. Por todo ello, este factor se podría interpretar desde la relación otros-yo, la cual se vincularía a la importancia de ser aceptado por el grupo o aceptar a determinados individuos en él. Los resultados en este sentido demostraban la idoneidad de esta metodología respecto a otras.

En la actualidad, y con el paso de los años, la creación en 2008 del grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes y la difusión que se ha producido en España de esta metodología ha permitido comprobar cómo este es uno de los aspectos más destacados por los docentes. Llegar a que aquellos alumnos que habitualmente eran excluidos de las clases de educación física por su falta de capacidad motriz logren resultados como los demás compañeros permite conseguir que disminuyan las razones para ser excluidos. No debemos olvidar que en nuestra área son más los alumnos excluidos por su nivel de habilidad que por sexo o raza.

En este sentido, es importante reflexionar sobre el hecho de que la actividad física en nuestras clases suele corresponder a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad (enfoque deportivizado), que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo y la inclusión del alumnado. Pero, además, es fundamental comprender que para que la actividad física se pueda constituir como un hecho educativo ha de tener un carácter abierto en el que la participación no se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación. Además, es necesario que se realice con fines formativos, enfocados desde la quintuple visión, que permiten el pleno desarrollo de la personalidad del individuo (carácter integral); de lo motriz, lo cognitivo, lo afectivo-motivacional, pero, fundamentalmente, las relaciones interpersonales y la inserción social.... Y, por tanto, no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva. Dicho de otro modo, los en-

foques competitivos como elemento motivador en las clases imposibilitan la inclusión del alumnado con algún tipo de necesidad.

Por ello, el estilo actitudinal es una metodología para todos y cada uno de los alumnos de clase, donde la colaboración y la cooperación son el motor del proceso de aprendizaje. Esto demuestra, además, que la posibilidad del logro, tanto individual como del grupo, es posible y comprueba que *juntos* es posible el logro común sin renunciar a los aprendizajes individuales. En resumen, a nadie le satisface *intentar*, aunque exista logro grupal, si no lleva asociado el logro individual.

Referencias bibliográficas

- Bravo, J. (2008). *Atención a la diversidad y su tratamiento dentro del mundo de la educación física*. Madrid: CEP.
- Buscá, F. (2011). Innovar en educación física. *Tándem*, 37, 64-68.
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 35, 68-74.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). La educación física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En: V. López; R. Monjas y A. Fraile (coord.). *Los últimos diez años de la educación física escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gomendio, M. (2000). *Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- Gómez, H. (2009). *Educación física y atención a la diversidad*. Madrid: La Tierra Hoy.
- Jodar, M. y Ortega, R. (1999). Integración de minorías a través de juegos populares y tradicionales en un colegio de Lavapiés. *Revista Aula*, 82, 21-23.
- Kasser, S. (2005). *Inclusive Physical Activity. A Lifetime of Opportunities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lieberman, L. (2009). *Strategies for Inclusion*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. (BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (BOE de 24 de diciembre).
- López-Pastor, V. (coord.). (1999). *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia: Ed. Diagonal.
- López-Pastor, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la integración educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En F. Castejón (s. f.). *Iniciación deportiva: la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 111-140). Sevilla: Wanceulen.
- López-Pastor, V. (coord.). (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. (2008). Propuestas de desarrollo de la educación física: dos décadas de innovación en España. *Actas del V Congreso de Asociación Española de Ciencias del Deporte*. CD-rom. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, A. y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de educación física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *EFdeportes Revista Digital*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- Marín, I. (1999). Proyecto de educación intercultural: un món de jocs a l'Eixample. *Revista Aula*, 82, 19-20.
- Mauri, T. (1991). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori-Universidad de Barcelona.
- MEC. (1992a). *Materiales para la reforma. Guía general. Secundaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MEC. (1992b). *Materiales para la reforma. Educación física. Secundaria*. Madrid: Servicios de Publicaciones.
- MEC. (1993). *Orientaciones didácticas (2º ciclo de primaria)*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendoza, N. (2009). *Propuestas de prácticas de educación física inclusiva para la etapa de Secundaria*. Barcelona: Inde.
- Mora, J., Díez, R. y Llamas, J. (2003). *Un mundo en juego*. Barcelona: Inde.
- Orden ECI/2572/2007 de 4 de septiembre sobre evaluación en educación secundaria obligatoria (BOE de 6 de septiembre).
- Orden de 10 de julio de 1995 por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años (BOE de 15 de julio).
- Pérez-Pueyo, A. (2003). Didáctica para una actitud positiva. Los montajes finales en educación física o cómo ver la botella medio llena. 4º de ESO. En: VVAA. *V Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y Deporte Escolar. Dimensión europea del docen-*

- te de Educación Física. Hacia el espacio europeo único de educación superior* (pp. 174-182). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León: Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo A. (2010a). *El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP, S. L.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem*, 32, 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes* 398(24), 35-58.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). El estilo actitudinal: el desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. En: C. Callado, J. Rodríguez Jiménez y S. de Prado Herrera (coord.). *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Cooperando* (pp. 34-67). Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.). (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (coord.). (2010a). *Competencias básicas en los centros de educación secundaria obligatoria: programación y secuenciación por cursos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (coord.). (2010b). *Competencias básicas en los centros de educación infantil y primaria: programación y secuenciación por ciclos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J. y López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. En V. López-Pastor (coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I. y Feito, J. (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O., Revilla, J., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I. y Feito, J. (2011). *¿Competir o cooperar en la escuela?: Unidad didáctica de fútbol desde el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.). Hortigüela, D., Garijo, A., Casado, O., Heras, C., Herrán, I. y Centeno, L. (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y todas en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de Enero).
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 123-134.
- Torres, M. (2010). *Recursos metodológicos en educación física con alumnos con discapacidad física y psíquica*. Madrid: Pila Teleña.
- Velázquez, C. (2006). *Educación física para la paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.